

# EL FRACASO ESCOLAR: CONSIDERACIONES GENERALES

Por MARÍA JESÚS BENEDET

## I. EL FRACASO ESCOLAR: INTRODUCCIÓN

El establecimiento, en los diferentes países, de una legislación que ha hecho obligatoria la enseñanza primaria general para todos los niños, ha ido poniendo de manifiesto la existencia de niños que no son capaces de beneficiarse de los programas generales de enseñanza.

Entre estos niños están, en primer lugar, los *deficientes sensoriales*, es decir, los ciegos y los sordo-mudos. Para ellos se han ido creando centros especiales en los que se ponen en práctica métodos pedagógicos especiales, cada vez más perfeccionados, con los que se intenta, además, la integración de estos niños a la sociedad.

Un segundo grupo de niños que pronto comenzó a individualizarse por su incapacidad para seguir los programas generales de enseñanza, fue el de los *deficientes mentales*. La necesidad de “descubrir” a estos niños con el fin de poder proporcionarles una enseñanza adecuada a sus posibilidades trajo consigo la creación en 1905, de la primera escala de inteligencia. Esta primera escala de inteligencia fue ideada en Francia por A. Binet y Th. Simon y constituyó el origen de todas las demás escalas generales de inteligencia de niños y adultos; con ella aparecieron las nociones de “Edad Mental” (E. M.) —o capacidad mental que se espera de un individuo a una edad cronológica determinada— y de “Cociente Intelectual” (C. I.) —o relación existente entre el grado de desarrollo mental de un individuo y su edad cronológica. La pedagogía de los deficientes mentales ha ido adquiriendo desde entonces un gran desarrollo y los centros especiales para estos niños se han ido multiplicando en todos los países a medida que su nivel socio-económico se ha ido elevando. Hoy en día se hacen esfuerzos muy considerables para lograr, además, la integración social de este grupo de niños.

Un tercer grupo de niños incapaces de seguir los programas generales de enseñanza es el de los *deficientes físicos*, entre los que se encuentran principalmente los paráliticos cerebrales; estos niños son también hoy día objeto de una especial atención, cada vez más intensa, en todos los países, tanto en lo que a la creación de centros especiales se refiere como en cuanto a la labor de procurar su integración al mundo del trabajo.

Existe todavía un cuarto grupo, cada vez más numeroso, de niños que, sin presentar deficiencias sensoriales, intelectuales o físicas, no se adaptan a la situación escolar en sus aspectos social o pedagógico, o en ambos. Se trata de los *inadaptados escolares*; entre ellos distinguiremos, principalmente, tres subgrupos:

- 1.º El de los niños que presentan exclusivamente (o principalmente) problemas de comportamiento.
- 2.º El de los niños que presentan exclusivamente (o principalmente) problemas de aprendizaje.
- 3.º El de los niños socio-culturalmente desaventajados que, aunque podrían ser incluidos en uno de los dos subgrupos precedentes, merecen a nuestro entender, un capítulo aparte.

En efecto, mientras los niños del primer subgrupo presentan ante todo problemas de orden psiquiátrico y los del segundo subgrupo presentan problemas especialmente de orden psicopedagógico (con un matiz más médico-psicológico o más psico-pedagógico, según los casos), los niños del tercer subgrupo parecen presentar problemas principalmente de índole socio-pedagógica.

Hoy en día, en los Estados Unidos de América, los niños socio-culturalmente desaventajados están siendo ya objeto de estudios intensivos; para ellos se han concebido los llamados "programas de enriquecimiento", mediante los cuales se intenta paliar la desventaja socio-cultural de estos niños.

Malaski, Milgram, Milton y Norman (1971), tras un interesante estudio acerca de la efectividad de un determinado programa de enriquecimiento destinado a niños socio-culturalmente desaventajados, llegan a la conclusión de que la desventaja social (o sentimiento de inferioridad social) pesa más en las dificultades de adaptación pedagógica de estos niños que la propia desventaja cultural en sí.

Según estos autores, los programas de enriquecimiento deben ir dirigidos fundamentalmente a subsanar ese sentimiento de inferioridad social, y sólo en segundo término, a tratar de remediar la "carencia" cultural de estos niños. Sin embargo no se trata de una conclusión universalmente admitida, ya que son numerosos los autores que, basándose en experiencias humanas o animales, llegan a la conclusión de que la desventaja cultural implica, en general, un empobrecimiento tal de estímulos que es difícil que el sujeto afectado no vea a causa de ello seriamente comprometida la evolución normal de su desarrollo intelectual.

El trabajo que aquí presentamos se centra exclusivamente en el estudio de los niños del segundo subgrupo, es decir, de los niños que presentan principal o exclusivamente problemas de aprendizaje. Es precisamente a estos niños a los que se atribuye la expresión "fracaso escolar".

El fracaso escolar de un niño suele ser evasivamente atribuido por los padres y educadores a causas tan peregrinas y superficiales como la "pereza", la "falta de atención" o la "mala voluntad" del niño, eludiendo así el análisis de un problema en el que temen estar directamente implicados.

La preocupación social por estos niños es relativamente reciente y ha ido cobrando importancia con el desarrollo tecnológico. La titulación escolar mínima que la sociedad exige a sus miembros va aumentando progresivamente de nivel y, con ello, el fracaso escolar va colocando al individuo en una situación de exclusión de toda una serie de puestos de trabajo, cada vez más numerosa; no es de extrañar, pues, que el fracaso escolar de un niño comience a ser un tema de preocupación creciente para los padres e incluso que sea, en la mayoría de las familias, el único problema que les decide a llevar al niño al psicólogo (o al psiquiatra). En efecto, son muchas las familias que "aceptan" todos los síntomas psicopatológicos de sus hijos; sin embargo, sólo cuando estos síntomas se acompañan de un fracaso escolar progresivo, se deciden a consultar.

El fracaso escolar suele ser, pues, con bastante diferencia, *el principal motivo de consulta* de los centros de orientación infantil.

El *Correo de la Unesco* dedica su número de junio de 1972 precisamente al fracaso escolar, y en él leemos (H. Passow, 1972, página 8):

Mas, a pesar de todo, la igualdad de oportunidades sigue siendo una meta no alcanzada todavía por la inmensa mayoría de los países del mundo. Aunque casi todos los gobiernos se han comprometido solemnemente a conseguir el objetivo de la escolarización universal, de hecho *un gran número de niños parecen no estar en condiciones de aprovechar plenamente las oportunidades que se les ofrecen*<sup>1</sup>; muchos de ellos no consiguen participar en diversos planes de enseñanza y son muchos también los centros docentes que parecen incapaces de concebir planes de estudio o de proporcionar servicios que satisfagan las necesidades de los jóvenes y de los niños a cuyo servicio están.

Este texto nos da idea de la preocupación que comienza a despertar ya en todas las esferas el fracaso escolar.

## 2. EL FRACASO ESCOLAR: DEFINICIÓN

Kirk y Bateman (1962, según cita de Ferinden, Handel y Kovalinsky, 1971, pág. 193) definen el fracaso escolar como:

Un retraso o una perturbación en el desarrollo de uno o más de los procesos de comprensión y expresión del lenguaje oral, de la lectura, de la escritura, de la aritmética o de otras materias escolares, resultante de un handicap psicológico causado por una disfunción cerebral y/o una perturbación emocional o comportamental. No es, pues, el resultado de un retraso mental, de una deficiencia sensorial ni de factores culturales o de escolarización.

El fracaso escolar debe ser considerado como un síntoma psicopatológico y, como tal, denuncia una situación anormal cuya estructura y cuyas causas hay que descubrir.

---

<sup>1</sup> El subrayado es nuestro.

### 3. EL FRACASO ESCOLAR: CAUSAS

Numerosos son los autores que hasta el momento actual han dedicado páginas y páginas a exponer los resultados de sus investigaciones acerca de las causas del fracaso escolar. En el presente trabajo nos proponemos hacer una síntesis de los resultados obtenidos por los principales autores. En él recogemos igualmente las opiniones de los señores profesores A. Berge, M. Debesse y R. Zazzo, a quienes hemos tenido la oportunidad de escuchar a lo largo de los cursos dictados por ellos dentro del marco de enseñanzas del Instituto de Psicología de la Sorbona, entre los años 1962 y 1967.

Podemos decir que, en síntesis, *el éxito escolar de un niño depende de tres tipos de factores*: los factores inherentes al niño, los factores inherentes a su familia y los factores inherentes a la escuela. Cualquier anomalía en uno de estos tipos de factores *puede* originar un fracaso escolar (lo que no quiere decir que lo origine necesariamente). Por otro lado, un fracaso escolar no suele ser debido a un solo factor sino que, por lo general, encontramos en su base la concurrencia de varios factores combinados.

#### 3.1. *Los factores inherentes al niño*

En general se admite<sup>2</sup> que el éxito escolar de un niño requiere que cuando éste llega a la escuela primaria (nuestra actual E. G. B.):

Posea una salud y un desarrollo físico satisfactorios.

Haya superado el nivel de inteligencia preoperatoria y accedido al nivel de operaciones concretas (en términos de Piaget).

Posea un desarrollo armónico de la psicomotricidad y del lenguaje (lo que implica una lateralización y una organización espacio-temporal correctas).

Haya ido superando normalmente las sucesivas etapas de su desarrollo afectivo, lo que le permitirá acceder al deseo de aprender en su propio beneficio y, a la vez, ser capaz de integrarse en un grupo.

---

<sup>2</sup> Consultar, principalmente, N. DOPCHIE (1971).

Cualquier anomalía en uno de estos aspectos *puede* dar lugar a un fracaso escolar. Todas las causas de este fracaso escolar, inherentes al niño, pueden considerarse incluidas en el siguiente cuadro general:

1. Causas debidas a factores somatofisiológicos.
2. Causas debidas a factores sensoriales.
3. Causas debidas a factores orgánicos.
4. Causas debidas a factores intelectuales.
5. Causas debidas a factores instrumentales.
6. Causas debidas a factores afectivos.

Analizaremos someramente a continuación cada uno de estos seis tipos de causas:

a) *Causas debidas a factores somatofisiológicos*: Nos referimos aquí a todo tipo de afecciones fisiológicas que, por no revestir una importancia grande en sí mismas, pueden pasar desapercibidas y engendrar, no obstante, una pasividad o una inapetencia por el trabajo, capaces de determinar el fracaso escolar de un niño. Entre las afecciones de este tipo diferentes autores han citado ciertas anomalías del funcionamiento endocrino, ciertas afecciones hepáticas, cardiopatía, adiposidad genital, mal estado general, mala nutrición, sueño insuficiente, y otras.

M. Gilly (1969) estudia la influencia de la fragilidad somatofisiológica sobre el rendimiento escolar; en sus conclusiones leemos:

La fragilidad somatofisiológica de nuestros alumnos que fracasan se manifiesta de diferentes maneras. Esta fragilidad —que puede haber sido originada por perturbaciones del embarazo o del parto que no tuvieron consecuencias patológicas propiamente dichas— se traduce, en general, por perturbaciones del sueño y del apetito, pero, sobre todo, y esto es lo principal, por la presencia de numerosas afecciones de salud con carácter crónico, entre las que se encuentran (lo que Berge denomina) las afecciones “en voz baja” aparentemente benignas, pero no por ello menos importantes (pág. 222).

Este mismo autor dice en otro pasaje que las dificultades escolares que originan las afecciones somatofisiológicas pueden ser pasajeras o

permanentes, pudiendo en ambos casos engendrar un retraso escolar, bien sea directamente, debido a la inapetencia por el trabajo escolar que pueden provocar en el niño, bien sea indirectamente, ocasionando ausencias escolares que suelen repercutir sobre la buena adquisición de los mecanismos de base (lectura, escritura y cálculo, principalmente).

b) *Causas debidas a factores sensoriales*: En ocasiones, el fracaso escolar puede haber sido originado por la presencia de ligeras deficiencias sensoriales no detectadas a tiempo. Es el caso de las hipoacusías (sordera ligera) o de las ambliopías (ligero defecto de la vista).

El niño que no oye bien se desinteresa de las explicaciones y se refugia en sus ensueños o se dedica a jugar; puede ocurrir también que sus dificultades de audición engendren, a su vez, dificultades de pronunciación y de ortografía, con los consiguientes fracasos en cadena.

El niño que no ve bien necesita un gran esfuerzo para seguir las explicaciones en la pizarra o para estudiar sus lecciones y termina, igualmente, desinteresándose.

c) *Causas debidas a factores orgánicos*: El fracaso escolar puede ser atribuido a causas orgánicas cuando existen síntomas patológicos que ponen de manifiesto la existencia de una lesión orgánica cerebral y, al mismo tiempo, ésta aparece confirmada por un examen neurológico o por un E. E. G., o bien cuando existen síntomas claros de una disfunción cerebral, como puede ocurrir en el caso de la inestabilidad psicomotora. A este propósito, Silberstein (1967, pág. 42) escribe:

Pueden encontrarse dificultades de aprendizaje en toda una serie de enfermedades orgánicas congénitas, hereditarias o adquiridas, y estas dificultades de aprendizaje pueden ser diferentes en cada tipo de enfermedad orgánica que afecte al cortex, desde la epilepsia hasta la postencefalitis o el trauma cerebral.

En cuanto a la tan discutida inestabilidad psicomotora, que constituye un síndrome muy frecuente y mal aceptado en general por la familia y por la escuela —con la consiguiente agravación de la situación de fracaso y de inadaptación escolar— retendremos la definición de D. Lagache (citada por Beley, 1951, pág. 7):

Es una ineptitud habitual para mantener una actitud, para fijar la atención, para perseverar en la misma actividad, para mantener un ritmo regular, para reaccionar de una manera constante o para perseverar en una empresa y en una línea de conducta...

Se trata, según Beley, de un síndrome que puede aparecer superpuesto a la mayoría de las perturbaciones patológicas de la personalidad de niños y adolescentes.

d) *Causas debidas a factores instrumentales*: Son las que proceden de las perturbaciones en la esfera de la psicomotricidad y del lenguaje.

En lo que respecta a las *perturbaciones de la psicomotricidad*, éstas pueden ser de muy diversos tipos. R. Lafon (1963, pág. 449) dice:

Se pueden distinguir déficits psicomotores debidos a lesiones orgánicas precoces, a lesiones orgánicas más tardías (ocurridas durante el período de maduración, y cuyas consecuencias son tanto más difusas y extensas cuanto más avanzada está la maduración), o bien a una deceleración, a un estancamiento, o, incluso, a una regresión de la maduración, debidas éstas, a su vez, a causas orgánicas o a perturbaciones de la afectividad o de la tensión psicomotora.

Las *perturbaciones del lenguaje* pueden afectar al lenguaje oral, al lenguaje escrito o a ambos, y pueden estar motivadas por lesiones o disfunciones cerebrales, por causas afectivas o por una combinación de ambos tipos de factores.

Las perturbaciones instrumentales pueden ser el resultado de una asociación de perturbaciones de la psicomotricidad y del lenguaje.

Dentro de las dificultades instrumentales suele situarse la *discalculia* (dificultad de aprendizaje del cálculo), debida a perturbaciones de la capacidad de integración y de utilización de símbolos numéricos.

e) *Causas debidas a factores intelectuales*: No nos ocuparemos aquí de los débiles mentales que constituyen un capítulo aparte.

Las inhibiciones intelectuales provocadas por problemas afectivos tienen por efecto el que un niño con una buena dotación intelectual de base no pueda poner en juego adecuadamente sus procesos inte-



lectuales, o al menos algunos de ellos que aparecen bloqueados. Estos bloqueos se hacen patentes en las pruebas psicológicas, en las que el niño con inhibiciones intelectuales obtiene por lo general resultados dispares.

Sin embargo, las causas intelectuales de un fracaso escolar pueden proceder también, paradójicamente, de la presencia de un elevado nivel intelectual que funcione correctamente. Es el caso de los niños muy inteligentes para los que resultan aburridos el ritmo normal de la clase (demasiado lento para ellos) y las necesarias repeticiones que el maestro ha de hacer para que sus explicaciones sean captadas por la mayoría de los niños de la clase. Estos niños superdotados no aprenden a esforzarse y pueden llegar a hastiarse y a desinteresarse por completo del aprendizaje escolar, y hasta a desadaptarse a la situación escolar como un todo.

Finalmente, diremos que el nivel intelectual de un niño, sin ser deficiente, puede intervenir en su fracaso escolar cuando no es lo suficientemente elevado como para permitirle compensar otras dificultades que, en un niño más inteligente, no habrían llegado a constituir un problema.

f) *Causas debidas a factores afectivos*: La correcta realización de las actividades escolares necesita la intervención de tendencias relacionadas con las diferentes fases del desarrollo afectivo. Así, Berge (1969) nos explica, en términos de Freud, que el deseo de estudiar y la avidez de saber están relacionados con la etapa oral; en la etapa anal tienen su origen el placer de la organización y el de la acumulación de conocimientos; la ambición y el deseo de brillar nacen en la etapa uretral; finalmente, el deseo de creación y de utilización de los conocimientos con fines generosos puede situarse en la etapa genital (sin olvidar el importante papel que juega el mecanismo de sublimación durante la etapa de latencia). Una perturbación en cualquiera de estas etapas del desarrollo afectivo puede traer consigo una distorsión de las correspondientes tendencias.

En el aprendizaje entra en juego, además, todo el sistema de identificaciones y de rechazos parentales.

Cualquier conflicto psíquico *puede*, pues, afectar al rendimiento escolar tanto a través de la angustia inherente a dicho conflicto como a través de los mecanismos de defensa que se organizan en torno a ella. Estas perturbaciones de la personalidad pueden ser reactivas a una situación externa dada —y, por lo tanto, más o menos reversi-

bles— o pueden aparecer en forma de conflictos ya estructurados y fijados.

### 3.2. *Los factores inherentes a la familia*

No cabe duda de que el ambiente familiar de un niño ejerce una influencia importante sobre la adaptación escolar de éste. Dentro del ambiente familiar podemos distinguir dos tipos de factores: los factores socio-económicos y culturales, y los factores afectivos.

a) *Los factores socio-económicos y culturales:* En lo que respecta a este grupo de factores puede decirse que todos los autores están de acuerdo en que son altamente determinantes del éxito escolar de un niño, no sólo por el hecho comprobado de que el nivel intelectual guarda una relación estrecha con el nivel socio-cultural y económico (lo que no significa que no existan niños inteligentes y niños deficientes en todos los ambientes socioculturales) sino, además, porque el grado de aporte cultural de la familia influye de manera muy directa en la predisposición del niño frente al aprendizaje escolar.

Parece ser que, dentro de este primer grupo de factores familiares, son los culturales —que, aunque suelen coincidir con los económicos y los sociales, no siempre es así— los más importantes para el caso que nos ocupa, es decir para el análisis de las causas que provocan el fracaso escolar de un niño de inteligencia media o superior.

En efecto, la actitud de la familia hacia la cultura, hacia los estudios y hacia la escuela puede variar mucho de unos ambientes a otros, influyendo de modo diferente en cada caso sobre la actitud del niño hacia el aprendizaje escolar y sobre su nivel de aspiración profesional. El hecho de que los padres posean o no la suficiente preparación cultural como para poder ayudar a sus hijos en las tareas escolares influye naturalmente en la actitud del niño hacia los estudios. Igualmente, la actitud excesivamente exigente de los padres “hipermotivados” suele constituir también un frecuente motivo de fracaso escolar.

b) *Los factores afectivos:* Dentro del grupo de factores afectivos hemos de considerar la salud física y mental de cada uno de los padres, la relación matrimonial, la relación de cada uno de ellos con sus hijos, el número de hermanos, el lugar que ocupa el niño entre éstos, sus relaciones con cada uno de ellos, etc.

Un aspecto importante a considerar es la posible ausencia de uno de los padres o de los dos; no nos referimos sólo al caso del fallecimiento o al de la separación de los padres, sino a un hecho bastante corriente, al que frecuentemente no se concede la importancia que, en nuestra opinión, realmente tiene; se trata de la ausencia del padre (o de la madre o de ambos) por razones de trabajo (u otras) o de la no participación del padre en la educación de los hijos. Si la presencia de la madre es indispensable en las primeras etapas del desarrollo afectivo, la presencia del padre no lo es menos en el desarrollo de los procesos que permiten al niño acceder a la socialización y a la cultura. Sin embargo, son muchos los padres que no ven a sus hijos más que los fines de semana y, aún entonces, procuran desentenderse de ellos para poder descansar.

Finalmente diremos que cualquier conflicto familiar no suele dejar de tener repercusiones en el equilibrio afectivo del niño y, aunque esto no signifique que dichas repercusiones traigan consigo necesariamente un fracaso escolar, éste puede fácilmente desencadenarse. A este respecto, M. Gilly (1969, págs. 26-27) dice:

Nuestra hipótesis fundamental es que el escolar necesita tener en su casa un marco general de vida en el que se sienta en seguridad. Para ello, es preciso que sus padres sean tranquilos, comprensivos, afectuosos, bastante flexibles en sus relaciones con él, sin por ello ser débiles. Necesita sentir que sus padres se ocupan de él, que participan en sus pequeños problemas y sus intereses y que no son ajenos a lo que pasa en el colegio. Pero necesita, al mismo tiempo, un ambiente de disciplina lo suficientemente severo como para que no se sienta excesivamente abandonado a sí mismo, y necesita saber que sus padres están de acuerdo entre ellos en lo referente a sus exigencias respectivas para con él.

Un capítulo aparte, dentro de la actitud de los padres hacia la situación escolar, lo constituye el tema de los cambios de *colegio*. Si bien estos cambios en ocasiones están justificados, es lo más frecuente que los padres cambien a sus hijos de colegio por razones tan superficiales y tan inconsideradas como el hecho de que, a medida que se va elevando el nivel económico, desean que sus hijos vayan pasando a colegios "más elegantes" (lo que no suele significar de

más calidad pedagógica). Normalmente un cambio de colegio supone un trastorno en la adaptación escolar de un niño y nunca debe tener lugar más que por razones de mucho peso que lo justifiquen plenamente.

### 3.3. *Los factores inherentes a la situación escolar*

¿Cuál es la implicación de la escuela en el fracaso escolar de un niño?

Es curioso constatar que, muy frecuentemente, los educadores no suelen considerarse incluidos entre las principales causas del fracaso escolar de sus alumnos. A este respecto son altamente significativos los resultados de la encuesta efectuada por Merlet en 1953 (citada por Zazzo, 1964) entre un nutrido grupo de maestros de enseñanza primaria; en esta encuesta, se les pedía su opinión acerca de las principales causas responsables del fracaso escolar de los niños; en los resultados figuran en primer lugar las insuficiencias del nivel intelectual; en segundo lugar figuran las perturbaciones del carácter y, en tercer lugar, las ausencias escolares.

De un modo semejante, T. Rea (1964) insiste en que cuando el niño llega a la escuela posee ya una personalidad estructurada por toda su historia anterior, que va a ser la primera responsable de su éxito o de su fracaso escolar, en los que la escuela no juega más que un papel secundario y que, si bien es cierto que ésta presenta a veces a los niños dificultades importantes, son precisamente aquellos niños que llegan a ella con una mayor carga de influencias nocivas o adversas los que no logran superarlas.

Sin embargo, en la opinión de otros autores, las dificultades presentadas por la escuela suelen ser en muchos casos las responsables más directas del fracaso escolar de un niño; siguiendo a estos autores, podemos estructurar las dificultades inherentes a la situación escolar de la siguiente manera:

a) *Dificultades relacionadas con la rigidez del sistema de enseñanza*: Tanto P. Baton (1970) como A. Berge (1969) afirman que la principal razón de la desadaptación escolar de un niño reside en la rigidez de la enseñanza. En efecto, las leyes de educación suelen asignar una edad determinada para cada curso o grado escolar, y ésta no puede ser otra que la *edad civil*. Berge insiste en que esta edad civil es quizá la más arbitraria ya que, junto a ella, existe una

*edad fisiológica*, una *edad mental*, una *edad afectiva* y hasta una *edad moral* y una *edad social*; todas estas edades no siempre coinciden en un mismo niño, y de ahí que muchos niños que se salen de la media estricta para la que están concebidos los programas escolares no logren adaptarse a ellos y entren en las filas de los que fracasan en el colegio.

b) *Dificultades relacionadas con un mal comienzo*: Otro de los motivos de fracaso escolar invocado por varios autores es un mal comienzo en el aprendizaje, bien sea porque este aprendizaje se inició demasiado pronto, antes de que el niño hubiera alcanzado la madurez de los mecanismos necesarios para acceder a él, bien sea porque el maestro no fue lo oportuno que hubiera sido de desear, o por causa de repetidas ausencias del niño a clase o por algún problema que se le haya presentado en ese momento.

c) *Dificultades relacionadas con la personalidad del maestro*: La relación del niño con el maestro es una pieza clave de la buena adaptación escolar. El primer maestro que tiene un niño tiene una enorme importancia en la actitud posterior de ese niño hacia el aprendizaje y en su relación con los sucesivos maestros.

Silberstein (1967) afirma que, para que una persona sea capaz de aprender de otra es preciso que la aprecie y que la quiera. Nosotros añadiríamos que es preciso, además, que la persona que trata de enseñar a otra logre despertar en ella un interés por lo que le quiere enseñar. En este sentido Berge (1969) dice que, en principio, todo niño llega a la escuela provisto de un "apetito intelectual", pero que en muchas ocasiones ese apetito se va apagando. Este autor explica que el apetito espiritual —como el apetito de comida— depende de factores internos y de factores externos; los factores internos son los afectivos, que pueden estar perturbados, como ya vimos anteriormente; los factores externos son los inherentes a la presentación del alimento. Si el maestro no sabe presentar a los niños el alimento intelectual de tal manera que mantenga siempre vivo su interés, éste podrá ir disminuyendo y llegar incluso a desaparecer.

Berge añade, además, que los intereses del niño van cambiando a lo largo de su desarrollo; así pues, hay una época en la que los intereses del niño se centran en el aprendizaje de los mecanismos de base (lectura, escritura y cálculo); en una segunda etapa el niño prefiere almacenar conocimientos; en una tercera etapa su interés se centra en la utilización de estos conocimientos —y en la adqui-

sición de otros nuevos— con un estilo original y personal. El desinterés del niño puede tener lugar en cualquiera de estas tres etapas, lo que determina su estilo de fracaso.

d) *Dificultades relacionadas con la integración del niño en el grupo*: Finalmente, otro factor que puede repercutir de modo fundamental en la adaptación escolar del niño y en su éxito o fracaso en el aprendizaje es su integración en el grupo. A veces ocurre que el grupo no acepta a un niño (aunque también puede ocurrir que sea el propio niño el que se excluya de él). Las causas pueden ser diversas: por ejemplo, cuando el niño ha ingresado en el colegio más tarde que los demás niños, cuando el grupo estaba ya constituido; sin embargo, la causa más frecuente suele ser que el niño no haya alcanzado el grado de madurez social suficiente para ser aceptado por el grupo o para lograr él mismo adaptarse a los demás niños.

#### 3.4. Conclusiones

Vemos, pues, que los factores que pueden motivar el fracaso escolar (o intervenir en él) son muy numerosos y variados.

Es posible que un niño fracase en el colegio gracias a un solo factor de los hasta aquí citados; sin embargo, esto no es lo más frecuente. Por lo general, cada factor aislado no suele revestir la suficiente gravedad (salvo en el caso de perturbaciones afectivas severas) como para determinar por sí solo el fracaso escolar de un niño; lo que determina dicho fracaso suele ser la combinación de varios de estos factores, si bien uno de ellos ha podido jugar un papel primordial en el proceso que ha conducido al niño a la situación de fracaso.

N. Dopchie (1971) afirma que, de una manera general, la existencia de un buen nivel intelectual ayuda a un niño a superar las perturbaciones de otro orden que se le puedan presentar, y que el hecho de que un niño fracase, a pesar de un buen nivel intelectual, nos confirma la gravedad que revisten esas perturbaciones.

Hay que tener en cuenta, por otro lado, que el fracaso escolar puede afectar a todas las materias escolares (o a la mayoría de ellas)—revistiendo entonces la forma de un fracaso global— o afectar solamente a una o a alguna de ellas (fracaso selectivo). Sin embargo, cuando el fracaso escolar afecta a los mecanismos de base (lectura,

escritura y cálculo), sus efectos se dejan sentir en todos los restantes aprendizajes; éste sería el caso de lo que hemos denominado "dificultades relacionadas con un mal comienzo".

#### 4. EL FRACASO ESCOLAR: EFECTOS

Hemos hablado hasta aquí de las causas del fracaso escolar. Si ahora nos disponemos a hablar de sus efectos, es dentro de una misma perspectiva, ya que estos efectos son, a su vez, causa de nuevos fracasos, o, más bien, del desarrollo progresivo de un único fracaso creciente, a modo de "bola de nieve".

##### 4.1. *Efectos sobre la familia*

Veamos, en primer lugar, los efectos del fracaso escolar sobre la familia del niño.

La importancia social que tienen hoy en día los títulos académicos es un hecho; ya hemos visto cómo los padres suelen inquietarse cada vez más por el fracaso escolar de sus hijos. Sin embargo, ésta no es frecuentemente la única razón que les inquieta. El fracaso escolar de un hijo es generalmente vivido por sus padres como una herida narcisista, y en esta vivencia intervienen sus propios problemas personales, que son los que van a determinar su modo de reacción ante el fracaso del niño. Ante el fracaso escolar de un hijo, la madre puede reaccionar con una actitud sobreprotectora que contribuirá a fijarlo más a ella y, por lo tanto, a entorpecer aún más su desarrollo afectivo-intelectual; pero puede reaccionar también con una actitud de rechazo. Esta actitud de rechazo suele ser la adoptada con mayor frecuencia por el padre, que por lo general suele desinteresarse de un hijo que le plantea problemas.

Por otro lado, el fracaso escolar, que trae ya de por sí una agravación de los problemas de rivalidad fraterna, suele ser en este sentido torpemente manejado por los padres quienes, con su equivocada actitud, son los responsables de que esa rivalidad alcance grados extremos; este es el caso de los padres que ponen al niño un hermano como ejemplo, o incluso invitan a los hermanos a despreciar al que fracasa "para ver si reacciona".

La angustia que todas estas reacciones despiertan en el niño suele ser nefasta para su evolución posterior.

#### 4.2. *Efectos sobre la escuela*

Por lo que respecta a la escuela, el niño que no aprende constituye un problema para el maestro, quien, en cierto modo, puede llegar a ver en él una puesta a prueba de sus cualidades pedagógicas; a esta actitud contribuyen los padres que no aceptan que los problemas pueden estar en sus hijos o en ellos mismos. En estas circunstancias es frecuente que el maestro llegue a rechazar francamente al niño, o, por lo menos, a desinteresarse de él. Si esta situación produce, a su vez, problemas de conducta —o si estos problemas existían ya acompañando al fracaso escolar— la relación maestro-niño puede llegar a ser pésima; a este respecto ya vimos anteriormente hasta qué punto una buena relación entre ambos es indispensable para que el niño aprenda.

En cuanto a la reacción de los demás niños hacia el niño que fracasa, si bien no suele ser una reacción de rechazo, sí suele, por lo menos, fijar al niño en el papel que desempeña en el grupo, es decir, en el papel de “tonto”, o de “perezoso” o incluso de “gracioso”, siendo muy difícil que el niño logre cambiar este papel por otro diferente, aun una vez superadas sus dificultades de aprendizaje.

#### 4.3. *Efectos sobre el niño*

El fracaso escolar ejerce sobre el niño efectos que pueden afectar a su personalidad entera y comprometer todo su futuro. A este respecto, G. Avanzini (1967, pág. 45) escribe:

(Si no se descubre y atiende el fracaso escolar a tiempo) el individuo adquiere el hábito de no hacer nada en la clase y se convence de que ésta es su suerte. A la vez sintiéndose culpable ante el disgusto que provoca e inocente por la excusa de una naturaleza mal formada y deficiente, se acostumbra a la somnolencia intelectual y a los últimos puestos, pierde todo su interés escolar y cultural, se aparta de la escuela con rencor y amargura, se irrita contra la es-



colaridad responsable de sus desgracias y, entonces, corre el peligro de no poder ser ya readaptado.

Este autor concibe las consecuencias del fracaso escolar en el niño como una cadena cuyo primer eslabón sería un sentimiento de estar en conflicto con padres y maestros; este sentimiento adquiere en seguida un matiz de culpabilidad, el cual se acompaña de humillación y, finalmente, de ansiedad.

Aubin, Dugat y Roche (1971) llegan a la conclusión de que los niños reaccionan a su fracaso escolar de un modo ambivalente, ya que si bien dicho fracaso les plantea problemas en casa y en la escuela y crea en ellos un sentimiento de inferioridad y de impotencia general, les proporciona, en cambio, toda una serie de beneficios secundarios, permitiéndoles mantenerse en una situación de sobreprotección y en un estado de dependencia.

Mauco y Nathan (1963) concluyen:

Los malos alumnos que ignoran los sentimientos de culpa trabajan poco, pero no pierden su confianza en su futuro.

Los malos alumnos que se preocupan por sus fracasos sin llegar a colocarlos en el primer plano de sus preocupaciones, conservando el espíritu libre para otros intereses, trabajan más que los anteriores pero confían menos en su futuro.

Los malos alumnos para los que los fracasos escolares llegan a revestir un carácter obsesivo pierden tanto la capacidad de esforzarse como la confianza en su futuro.

Podemos, pues, resumir lo dicho hasta aquí acerca de los efectos del fracaso escolar sobre la familia, sobre la escuela y sobre el niño, resaltando la necesidad de descubrir cuanto antes las causas del fracaso escolar, con el fin de poder proporcionar, a su debido tiempo, al niño el remedio adecuado, evitando así todas las repercusiones intelectuales, afectivas y sociales inherentes a él.

## 5. EL FRACASO ESCOLAR: LOCALIZACIÓN Y PREVENCIÓN DE SUS CAUSAS

La persona más indicada para darse cuenta de cuándo un niño empieza a presentar dificultades escolares, es, sin duda alguna, el maestro.

Sin embargo, hasta tiempos muy recientes —y solamente en los países más avanzados— los maestros no recibían ninguna formación que les capacitara para cumplir esta delicada misión que es, como hemos visto, tan importante para el desarrollo normal de las posibilidades intelectuales y de la afectividad de un niño.

Es imprescindible que los maestros reciban la formación necesaria para llegar a poseer nociones —que pueden ser elementales, pero que han de ser claras y precisas— acerca del desarrollo normal del niño en sus aspectos fisiológicos, intelectuales y afectivos, y acerca de los síntomas que aparecen en dicho desarrollo, los cuales pueden ser patológicos o no, según las circunstancias y la edad del niño.

Aubin, Dugat y Roche (1971) proponen un examen sistemático del niño antes de su entrada en Primaria, con el fin de descubrir posibles deficiencias o dificultades, evitando así, mediante su tratamiento precoz, una probable desadaptación con su consiguiente fracaso escolar. Este examen, a juicio de estos autores, debería repetirse en cada período crítico de la escolaridad. En su trabajo denuncian, en el 13 por 100 de los niños examinados, una serie de dificultades específicas (principalmente de tipo instrumental) capaces de engendrar, en su opinión, el fracaso escolar de un niño.

Evidentemente estos exámenes preventivos no tienen sentido más que si se está equipado para poner remedio a las perturbaciones que puedan ser descubiertas en ellos.

## 6. EL FRACASO ESCOLAR: DIAGNÓSTICO

El diagnóstico de las dificultades escolares, tanto si su finalidad es preventiva como si el fracaso escolar está ya instalado, requiere un examen minucioso del niño, con la intervención de diversos especialistas. En otras palabras, este diagnóstico debe ser el resultado

de un trabajo de equipo entre pedagogos, asistentes sociales, psiquiatras, psicólogos y pediatras. En los países en los que la psiquiatría infantil ha adquirido un considerable grado de desarrollo social este examen tiene normalmente lugar en los denominados Centros de Orientación Infantil (Benedet, 1972). En tales centros este examen suele comenzar con la intervención de la asistente social, quien efectúa una o varias entrevistas con los padres destinadas a explorar su actitud hacia el fracaso escolar del hijo (o hacia la escolaridad en general), a hacerles tomar conciencia de los problemas, a motivar su colaboración y a recoger la anamnesis detallada del niño. Estas entrevistas de la asistente social preparan, además, la primera entrevista de los padres con el psiquiatra. Por otro lado, la asistente social es la persona más apropiada del equipo para establecer el contacto con la escuela, con el fin de recoger la información pertinente y estimular la colaboración del maestro.

En estos centros el psiquiatra suele ser el miembro del equipo responsable de la realización del balance completo de los problemas del niño y de su familia y quien decide si se requieren o no exámenes complementarios, psicológicos o médicos (neurológicos, endocrinológicos, etc.). Esta responsabilidad que suele asumir el psiquiatra le exige una preparación muy sólida en el campo de la psiquiatría, en el de la psicología, en el de la pedagogía y en el de la pediatría.

En cuanto al psicólogo, una vez informado de los resultados de la anamnesis y del examen psiquiátrico, y, eventualmente, pediátrico, efectúa las pruebas psicológicas que estima más idóneas para evaluar el nivel intelectual del niño, su nivel psicomotor, su lenguaje o su personalidad, según los casos.

El establecimiento del diagnóstico surge de la discusión entre todos los especialistas que intervienen en él y es generalmente el jefe del equipo el encargado de comunicar a los padres los resultados y el tipo de tratamiento propuesto.

## 7. EL FRACASO ESCOLAR: TRATAMIENTO

Una vez efectuado el balance de las dificultades y de las posibilidades del niño, el equipo establece un plan terapéutico encaminado a resolver del mejor modo posible todas esas dificultades.

Las medidas terapéuticas pueden abarcar aspectos tan diversos como poner al niño un aparato correctivo (gafas, por ejemplo), medicarle, reeducar sus dificultades instrumentales o pedagógicas, hacerle una psicoterapia más o menos profunda, etc.

Las medidas terapéuticas pueden ir dirigidas también —o exclusivamente— a la familia; en este caso pueden consistir en un trabajo psico-social, tipo "case-work" (que llevará a cabo la asistente social), en una psicoterapia individual o de grupo, dirigida a los padres (o sólo a la madre), en una psicoterapia familiar, dirigida a varios o a todos los miembros de la familia, en un tratamiento psiquiátrico profundo de uno de los padres, etc.

Las reeducaciones de tipo pedagógico (es decir, las reeducaciones del lenguaje, de la psicomotricidad o de los mecanismos de base) pueden ser efectuadas en la escuela e incluso se aconseja que se haga así. De hecho, en los países en los que la psiquiatría está sectorizada (Benedet, 1972, págs. 42-45) existen equipos de reeducación que se trasladan a las escuelas del sector para realizar allí estas reeducaciones con el fin de no sacar al niño de su marco escolar y de que no se ausente de la clase más que los 30 ó 45 minutos que suelen durar estas reeducaciones. Esto tiene, por otro lado, el inconveniente de que los padres no participan directamente en el tratamiento —como es el caso cuando son ellos los que conducen al niño a la reeducación— y esta participación de los padres es fundamental; sin embargo, se puede resolver este problema organizando grupos de padres o manteniendo con ellos una constante relación a través de entrevistas periódicas.

Las psicoterapias, en cambio, deben tener lugar fuera de la escuela.

En cualquier caso, los centros de orientación infantil están equipados —y ésta es su característica fundamental— para proporcionar en sus propios locales y en régimen ambulatorio, cualquier tipo de tratamiento que tanto el niño con problemas como su familia puedan requerir, lo que hace posible que el plan terapéutico pueda ser fácilmente sometido a constantes revisiones que permitirán su adaptación en cada momento a la evolución experimentada por el niño.

En los casos en los que el niño ha acumulado ya cierto retraso escolar, es necesario que el plan terapéutico vaya acompañado de una ayuda pedagógica por parte del colegio. A este respecto señala-

remos que en muchos países existen las llamadas "clases de recuperación", destinadas precisamente a estos niños. Estas clases de recuperación son colectivas y tienen la finalidad de ayudar a los niños a superar su retraso escolar mediante técnicas pedagógicas especializadas, que tienen en cuenta las dificultades específicas de cada niño. Los niños deben pasar en ellas únicamente el tiempo mínimo indispensable para poder reintegrarse de nuevo a su clase normal; una permanencia demasiado prolongada del niño en este tipo de clases especiales entraña el riesgo de engendrar grandes dificultades en el momento de su reintegración a su primitivo grupo.

## BIBLIOGRAFÍA

- ABRAMSON, J., *L'Enfant et l'adolescent instables*, Paris, P. U. F., 1940, 390 págs.
- AUBIN, B., DUGAT y ROCHE, *Dépistage précoce et traitement préventif de l'inadaptation scolaire*, en *Rev. Neuropsychiatr. Infant.*, Paris, 1971, págs. 323-335.
- AVANZINI, G., *L'échec scolaire*, Editions Universitaires, Paris, 1967, 185 págs.
- BATON, P., *Inadaptés scolaires et enseignement spécial*, Editions de l'Institut de Sociologie, Université Libre de Bruxelles, 1970, 261 págs.
- BELEY, A., *L'enfant instable*, Paris, P. U. F., 1951, 141 págs.
- BENEDET, M. J., *Los centros de orientación psicopedagógica en Francia*, Memoria para la obtención del grado de Licenciado en Psicología, Madrid, Facultad de Filosofía y Letras, Univ. Complutense, 1972, 103 págs.
- BERGE, A., *L'écolier difficile*, Carnets de Pédagogie Pratique Paris, Bourrelrier-Colin, 5<sup>e</sup> edition, 1969, 127 págs.
- DOPCHIE, N., *Recherche sur les facteurs d'inadaptation scolaire*, Univ. Libre de Bruxelles, Ed. de l'Inst. de Sociologie, 1971, 179 págs.
- FERINDEN, W. E., HANDEL, D. van, y KOVALINSKY, Th., *A supplemental Instructional Program for children with learning disabilities*, vol. 4, núm. 4, April, 1971, págs. 193-203. Jr. of Learning disabilities.

- GILLY, M., *Bon élève mauvais élève* (Recherche sur les déterminants des différences de réussite scolaire à conditions égales d'intelligence et de milieu social), Paris, Armand Colin, 1969, 253 págs.
- LAFON, R., *Vocabulaire de psychopédagogie et de Psychiatrie de l'enfant*, Paris, P. U. F., 1963, 604 págs.
- MALASKI, MILGRAM, MILTON y NORMAN, *The effectiveness of an enrichment program for disadvantaged young children*, Amer. Jr. Orthopsychiat., 41(3), April, 1971, págs. 442-449.
- MAUCO, G., y NATHAN, R., *La culpabilité scolaire* (Sondage utilisant le test projectif T. A. T.), Paris, in *Bull. Psychol.*, XVII, 225, núms. 2-7, 1963, págs. 223-232.
- PASSOW, H., *Diez causas principales de la desigualdad de oportunidades*, en *El Correo de la Unesco*, París, Junio 1972, págs. 7-12.
- RECA, T., *La inadaptación escolar*, Buenos Aires, Ed. Ateneo (1.<sup>a</sup> ed., 1943), 5.<sup>a</sup> ed., 1964, 218 págs.
- SILBERSTEIN, R., *Treatment of learning difficulties*, in *The practice of psychotherapy with children*, dirigido por Max Hammer y Arthur Kaplan, págs. 39-72, Illinois, The Dorsey Press, 1967, 294 págs.
- ZAZZO, R., *Intelligence et quotient d'âge*, Paris, P. U. F., 1946, 64 págs.
- ZAZZO, R., *Conduites et conscience*, vol. I: "Psychologie de l'enfant et méthode génétique", Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1962, 316 págs.
- ZAZZO, R., *Introduction à la psychologie de l'enfant*, Curso dictado en el Inst. de Psicología de París (apuntes tomados personalmente), 1963-1964.
- ZAZZO, R., *Introduction à la psychologie scolaire*, Curso dictado en el Instituto de Psicología de la Sorbona (apuntes tomados personalmente), París, 1964.
- ZAZZO, R., *Conduites et conscience*, vol. II: "Théorie et pratique en psychologie", Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1968, 470 págs.